

MAGYAR NYELVŐR

143. ÉVF. * 2019. JÚLIUS–SZEPTEMBER * 3. SZÁM

Nyelv és Iskola

Kinek a hangján?

A kisebbségi oktatás nyelvi dilemmái¹

1. Bevezetés

A kisebbségek oktatásának sokszor felvetődő kérdése, hogy milyen legyen az oktatás nyelve. Nincs ez másképp a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program esetében sem, amelyben a magyar „irodalmi nyelv” és a „csángó nyelvjárás” közötti választás dilemmája újra és újra megfogalmazódik. A választást motiváló eszmény és a gyakorlat azonban – mint mindig – eltér egymástól. Tanulmányomban a moldvai magyartanítás etnográfiai kutatásának empirikus anyagára támaszkodva a dilemma átértelmezését javaslom, és a nyelvek (többségi vagy kisebbségi nyelvek, standardok vagy nyelvjárások stb.) közötti ideális választás kérdése helyett abból indulok ki, hogy milyen nyelvi-diszkurzív erőforrásokat használnak a tantermi interakciók résztvevői társas gyakorlataik során. Az elemzés középpontjában a bahtyini heteroglosszia fogalma áll, különösen a hangadás jelensége (ezt az angol nyelvű szakirodalom a *voicing* terminussal nevezi meg), amely a tanár és a diákok megszólalásaiban megjelenő ideológiai feszültségeket is magában hordozza. A heteroglosszia elméletét alkalmazva mutatok rá arra, hogy a kisebbségi oktatás nyelvi ideológiái a tanteremben elsődlegesen nem a nyelvek közötti választásban, hanem a hangok sokfélesége mentén válnak értelmezhetővé.

A továbbiakban először annak a kisebbségi nyelvi oktatási dilemmának az irodalmát tekintem át, amely az oktatási nyelv megválasztásáról szól. Az áttekintés nem törekszik teljességre, hanem arra összpontosít, hogy milyen nyelvi ideológiák jelennek meg a dilemmáról szóló diszkurzusokban. Ezt követően felvázolom a vizsgálatom helyszínét adó nyelvi revitalizációs program fő nyelvpolitikai jel-

¹ A tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alap K 112447. számú kutatási programja keretében készült.

lemzőit, különös tekintettel az „irodalmi nyelv” és a „csángó nyelvjárás” közötti választásra az oktatási tevékenységek során. Ezután a két nyelvváltozat közötti választás dilemmáját abból a szempontból elemzem, hogy a korábban bemutatott nyelvi ideológiák és a tantermi nyelvi gyakorlatok között milyen eltérések jelennek meg, és hogy ezeket lehetséges-e másféleképp értelmezni, mint a nyelvi elvárásoknak – „ideáknak” – való megfelelés egyéni kudarcát. A tanulmányban arra mutatok rá, hogy a heteroglosszia koncepciója mint értelmezési keret alkalmas lehet a tantermi nyelvi gyakorlatok és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi ideológiák közötti összefüggéseknek az egyéni nyelvi teljesítményen túlmutató megragadására. Konkrétan arra, hogy a tanárok és diákok hangjában felismerjük azokat az ideológiai vonatkozásokat, amelyek társas konstrukcióként áthatják az iskolai interakciókat. Ezek a konstrukciók ugyan nem függetleníthetők az iskolán kívül folyó diszkurzusoktól, de jelentésük mégis a tantermi gyakorlatokban konstruálódik meg, sokszor, bár nem mindig a tágabb környezet ideológiáitól eltérő módon.

2. A kisebbségi oktatás nyelvi dilemmái

A kisebbségi oktatás egyik fő kérdése a többségi vagy a kisebbségi nyelv közötti választás (Baker 2001; Bratt-Paulston–Heidemann 2006). Ennek a választásnak a következményeit sokféle keretben lehet értelmezni; például nyelvi jogi szempontból (Kontra 2006; May 2006; Skutnabb-Kangas 2012), a nyelvmegtartás és nyelvcsere kontinuumán (Bratt-Paulston–Heidemann 2006), a felcserélő és hozzáadó kétnyelvűségi hatásokat nézve (May 2017); a kisebbségi nyelvi standardizáció (Lane–Costa–De Korne eds. 2018) vagy éppen a nyelvi revitalizáció (Hornberger–King 1996; Fishman ed. 2001; Sallabank 2013) keretében. A lehetséges megközelítések közül a nyelvi ideológiai perspektívát érvényesítve szembeállítható egymással a kisebbségi oktatás monoglott és heteroglott felfogása (García 2014).

A monoglott nyelvi ideológiákat követve a kisebbségi beszélők nyelvi gyakorlatait két egymástól jól elkülöníthető nyelvhez kapcsolódó „kettős egynyelvűség” jellemzi (Heller 1999). García (2014) szerint ez az egynyelvűséget normatívnak tekintő megközelítés olyan általános, hogy például áthatja a felcserélő és hozzáadó – másképp: szubtraktív és additív – kétnyelvűség megkülönböztetését is. Más szóval, a kíváncsnak tekintett kiegyenlített kétnyelvűségi állapot, amelyet a hozzáadó kétnyelvű oktatás tűz ki célul, éppúgy egynyelvűségi szemléletet követ, mint az explicit módon az egynyelvűség elérését a kisebbségi nyelv időleges támogatásán keresztül megvalósítani szándékozó felcserélő nyelvpedagógia. Nem véletlen, hogy a szubtraktív-additív megkülönböztetés háttérében az egynyelvűség ideológiája áll, ugyanis – mint arra többen felhívják a figyelmet – az egynyelvűséget normatívnak tekintő szemlélet történeti fejlemény, amelynek kialakulása elválaszthatatlan a modern európai nemzetállam létrejöttétől, megerősödésétől és térbeli elterjedésétől (Deumert 2010; Gal 2006/2018; Makoni–Pennycook 2007).

Mindennek a „nyelven belüli” választásokra nézve is következményei vannak, bár az erről szóló irodalom csekély – tekintve, hogy a kisebbségi nyelv stá-tusa tipikusan az „önálló” nyelvnek jár. De ettől függetlenül, a kisebbségi nyelv

ügynevezett „nyelvjárása” és valamely nagyobb presztízsű „változata” – ezt szokták *köznelv*nek, *irodalmi nyelv*nek vagy *standard*nak hívni – közötti választás dilemmája ugyanúgy a monoglott nyelvi ideológiákat követi.

3. Nyelvi revitalizáció Moldvában

A monoglott nyelvi ideológiák működését a moldvai magyar nyelvi revitalizáció kapcsán elemzem. Az ezredforduló óta helyben működő Moldvai Csángómagyar Oktatási Program célkitűzése egyértelműnek tűnik: a magyar nyelv oktatására vállalkoznak (a programról l. Lajos 2012, 2015; Laihonon 2018). De milyen magyar nyelvére? Erre a legnagyobb hatású választ Tánczos Vilmos (2011) adta, aki a programban részt vevő egyik szervezet felkérésére így foglalta össze a moldvai oktatás „Melyik magyar nyelvváltozatot tanítjuk?” kérdéséről a megfigyeléseit: „Erre a kérdésre a »magyarórákon« résztvevő gyermekek, illetve ezek szülei teljesen egyértelmű, világos és ésszerűen megindokolt választ szoktak adni, aminek tartalma nagyvonalakban [...] a következő: – Mi magyarul, mégpedig »igaz magyarul« akarunk tanulni, mert úgy gondoljuk, hogy ezt a nyelvet adott esetben teljesen használni tudjuk” (235). Ugyanakkor az oktatási programba beiratkozott gyerekek és szülei körében nem születtek a családi vagy egyéni nyelvi ambíciókat ebből a szempontból felmérő általános vizsgálatok (de más megközelítésből l. Heltai 2014). Az egyetlen kvantitatív vizsgálat, amely e kérdést felveti, kolozsvári kutatók egy falura, Bogdánfalvára (Valea Seacă) kiterjedő, véletlen mintavételen alapuló szociológiai felmérése. Ennek eredménye szerint „[a]rra a kérdésre, hogy a magyar nyelv tanítása esetében a sztenderd (Magyarországon beszélt) változatot vagy a csángó nyelvjárást (a helyi nyelvet) kéne-e oktatni, a megkérdezettek közül 78-an azt válaszolták, hogy a sztenderd magyar nyelvet kellene oktatni, míg 16 válaszadó azt szeretné, ha a csángó nyelvet oktatnák” (Peti 2015: 981). Eszerint ugyan a helyiek egyhatoda nem áll ki határozottan a magyar standard oktatási nyelvként való bevezetése mellett, de ennél is fontosabb, amire két fenti idézetünk szerzője szóhasználatával egyaránt rámutat: mégpedig az, hogy a helyi beszélők által használt kategóriák különböznek a szerzők által használt tudós kategóriáktól, a Tánczos által tanulmányában később „magyar irodalmi nyelv”-ként, azaz „értsd: magyar köznelv”-ként (2011: 236 kk.) említett változattól vagy a Peti-idézetben szereplő „sztenderd”-től. Ez utóbbit, feltehetőleg a megkérdezettek számára adott értelmezésként, Peti „Magyarországon beszélt változat”-ként is megnevezi. De a másik változat neve ugyancsak értelmezést kíván: amit Moldvában e munkák szerint „csángó nyelv”-nek nevezhetnek, az Tánczosnál és Petinél többek között mint „helyi dialektus” vagy „helyi tájnyelv” és mint „csángó nyelvjárás” jelenik meg.

A glottonimák, azaz a nyelvek vagy nyelvváltozatok neveinek e változatos-sága három dologra mutat rá. Egyrészt arra, hogy a tudós és a helyi kategóriák között fordításra van szükség, másrészt arra, hogy a fordítást – a saját és a moldvai kategóriák ekvivalenciáját – e szerzők megvalósíthatónak tartják. Harmadrészt és legfőképpen pedig arra, hogy a tudós kategorizáció nyelvszemléletét, amelyet fent monoglott nyelvi ideológiának neveztünk, a kutatók nemcsak saját közegükben,

hanem Moldvában is általánosnak tekintik. Ennek az ideológiának megfelelően a beszélők ezt vagy azt az egyértelműen meghatározható nyelvváltozatot használják „anyanyelvükként”, és a más nyelvváltozatoktól való megkülönböztetés keretei mindenki számára azonosak. Innen nézve az lesz a kérdés, hogy így vagy úgy tanuljanak-e a gyerekek a magyórórákon.

Ugyanakkor nemcsak a standardnak (sztenderdnek, köznyelvnek, irodalmi nyelvnek), hanem a csángó nyelvnek (dialektusnak, nyelvjárásnak, tájnyelvnek) sem egyértelmű a szerepe a beszélők életében. A nyelvváltozatokat a beszélés regisztrált modelljeiként úgy teremtik meg a monoglott nyelvi ideológiákat követő diszkurzusok résztvevői, hogy önkéntelenül is elfedik azok geneziséjét, és a beszélők számára eleve adottnak tekintik egy-egy standard vagy nyelvjárás jelentőségét. Pedig hasonlóan ahhoz, ahogy a modern nyelv fogalmát „kitalálták” (Makoni–Pennycook 2007), a nyelv változatai is diszkurzív konstrukciók. A nyelv változatainak feltalálásáról már nemcsak a standardok (Agha 2007; Dong 2010; Bodó 2014; Heltai 2016a), hanem a nyelvjárások kapcsán is született kritikai leírás (Johnstone–Andrus–Danielson 2006; Beal–Cooper 2015; Bodó 2016; Cooper 2019). Miképp arról is, hogy a moldvai beszélők számára egészen mást jelent „csángósan” beszélni, mint a magyar nyelv moldvai csángó nyelvjárásáról szóló munkák sugallják (Heltai 2016b). De hogy a nyelvtudományi diszkurzusokon túl milyen szerepe van a diszkrét nyelvváltozatokról szóló monoglott nyelvi ideológiáknak például az oktatás gyakorlatában, erről még keveset tudunk.

4. Nyelvek vagy gyakorlatok?

A következő példák a 2014 és 2016 között több helyszínen folytatott etnográfiai kutatásunkból származnak, amely során a moldvai magyar nyelvi revitalizációs program résztvevőinek nyelvi ideológiáit és gyakorlatait vizsgáltuk (a kutatásról bővebben l. Bodó–Fazakas 2018). Ennek részeként összesen tíz oktatási helyszínen 40 iskolai vagy iskolán kívüli magyar nyelvi foglalkozást, úgynevezett „magyórórát” figyeltünk meg; tíz órán a helyi iskolában vettünk részt a „magyar mint anyanyelv” tantárgyi foglalkozáson, 30 órát az oktatási program délutáni foglalkozásain látogattunk meg. Az utóbbiak közül egy óra hagyományörző foglalkozás volt, a többi magyóróra. A meglátogatott órákról jegyzőkönyvet vezettünk, amely előre megadott általános szempontok mellett az elhangzott interakcióknak a lehetőségekhez képest minél pontosabb és teljesebb lejegyzését is tartalmazza.

Az első idézet egy olyan iskolán kívüli foglalkozásról származik, amelyen a tanár a gyerekek szókincsének bővítését kívánja elérni, ebben az esetben az étkezés témakörében. A feladat a tanár által felmutatott rajzok megnevezése.

- (1) T = tanár, A = 6–7 év körüli diák; az elválasztójel a beszélés megszakítását jelzi
 T *Ez mi?*
 A *Kalán.*

T *Én felírom, ahogy én tudom, ti-*
[A tanár a táblára ír, a táblakép a következő:]

kanál
kalán]

T *Kanál vagy kalán, ahogy ti tudjátok.*
[A gyerekek a füzetbe másolnak.]

Az oktatás monoglott nyelvi ideológiájának imént felvázolt dilemmáját követve a részlet elemezhető olyan módon, hogy a diák által a kérdésre adott válasz a nyelvjárás, a tanári válasz pedig a standard körébe tartozik. A tanár a két nyelvváltozatot egyaránt elismeri, és a táblán is megjeleníti az egyik és a másik változatba tartozó szót. Itt tehát megvalósul a hozzáadó nyelvi oktatás célja, a két változat együttes fejlesztése. Bár megjegyezhető, hogy a táblakép mégiscsak a két változat hierarchiáját sugallja, mivel a két szó nem egymás mellett, hanem alá-főle rendeltségi viszonyban jelenik meg.

A példának azonban egy további értelmezése is lehetséges. A részletben ugyanis egyáltalán nincs utalás semmilyen nyelvváltozatra, sem a standardra, sem a nyelvjárásra, bármilyen névvel is illetnék azokat az óra résztvevői. A nyelvváltozatok additív oktatásáról szóló elemzés helyett e másik értelmezés szerint a tanár a saját nyelvtudása és a diákok nyelvtudása közötti különbségre hívja fel a figyelmet; egy olyan különbségre, amely – legalábbis a példában – nem kapcsolódik össze néven nevezett nyelvekkel. Ehelyett a tanár a saját egyéni hangja és a diákok társas hangja közötti eltérésre mutat rá. Mégpedig oly módon, hogy a részletben megszólaló diák lexikai választását a többi diákra is kiterjeszti (erre utal a többes számú *tudjátok* alak), és ezt állítja szembe a saját megoldásával. Ebben az értelmezésben az válik hangsúlyossá, hogy a különböző hangok között szükségyszerűen megteremtődő feszültségeket hogyan kezelik az interakció résztvevői. De mit értünk a hang fogalmán, kinek a hangját halljuk, legyen az egyéni vagy társas, és miért hordoznak a hangok magukban lehetséges feszültségeket?

5. Hang, heteroglosszia, ideológia

A hang fogalma az orosz irodalomtudós, Mihail Bahtyin nevéhez fűződik. Röviden megfogalmazva a hang „a beszélés által megjelenített figura” (Agha 2005: 39; saját fordításom – B. Cs.), vagy másképp a hang „a társas személyek nyelvi megkonstruálását jelenti, [és] arra a kérdésre irányul, hogy »ki beszél?« a diszkurzus valamely szakaszában” (Keane 2000: 271; saját fordításom – B. Cs.). A hang része annak a szociolingvisztikában egyre terjedő koncepciónak, amelyet *heteroglossziának* neveznek, és amely úgy kötődik Bahtyin nevéhez, hogy ő maga soha nem használta a fogalmat. A heteroglosszia koncepciója ugyanis Bahtyin munkáinak angol fordításával terjedt el (Bakhtin 1981), és több, Bahtyin által különbözőképp használt fogalmat nevez meg (Busch 2014). Bahtyin magyar nyelvű fordítása – Könczöl Csaba munkája – fenntartja az eredeti szövegnek azokat a distinkcióit, amelyeket az angol nyelvű fordítás elfed a *heteroglossia* kifejezés

egységes használatával. A *multidiszkurzivitás* és a magyar fordításában zavaró módon *többszínűségnek* nevezett *nyelvi diverzitás* mellett a heteroglosszia koncepciójának harmadik eleme a *többszólamúság* (Bahtyin 1976: 178) vagy – ha a *hang* metaforáját kívánjuk érvényesíteni, a *többszínűség*, amely a nyelvi sokrétűség megjelenését jelenti egyéni és társas – azaz ilyenként felismert – hangok különbsége és megkülönböztetése révén.

Az egyéni és társas hangok közötti bahtyini megkülönböztetést Agha (2005) olyan módon értelmezte újra, hogy a beszélés során a beszélők egyrészt egyedi hangokat szóltatnak meg – ezek lehetnek a beszélő saját hangja, de akár „névtelen” vagy „néven nevezett” másoké is –, másrészt társas hangokat, amelyek nem kizárólag egyedített módon jelenítenek meg figurákat a beszélés aktuális univerzumában. A társas hangok által megidézett figurák társas jellemzéssel felruházott típusok lesznek, amelyek a beszélés egyfajta modelljeként vagy csak a konkrét interakció résztvevői számára bírnak jelentéssel, vagy az ismétlődő használat és az arról való beszéd révén önálló életre kelnek, és a hang és a figura közötti kapcsolat modellje széles körben élő tudássá válik. Ezt a metapragmatikai gyakorlatokban, azaz a nyelvhasználat feltételeiről és következményeiről szóló diszkurzusokban kiteljesedő társas folyamatot nevezi Agha (2005, 2007) regisztrálásnak. Az első részletben a regisztrálásra látunk példát, amikor a diák egyedi hangját a tanár társas hangként azonosítja („ahogy ti tudjátok”) és a „csángó” beszélő regiszterének elemeként írja fel a táblára az általa adott választ.

Bahtyin (1986) szerint a hang és a hangok közötti kontrasztok szükségszerűen együtt járnak a használatból adódó aktuális feszültségekkel, amelyek a formák és jelek társadalmi indexikalitásából adódnak. Az indexikális asszociációk úgy helyezik el a beszélőket egymáshoz képest az interakciók terében, hogy a hozzájuk kapcsolódó ideológiai tartalmakat is magukkal hozzák. Ahogy Bahtyin fogalmaz, „a nyelvi alkotótevékenység nem érthető meg, ha nem veszünk tudomást az általa hordozott ideológiai értelmekről és értékekről” (Bahtyin 1986: 262). Ilyen módon a heteroglosszia nem csupán heterogén nyelvi formák együttes használatát jelenti ugyanazon megnyilatkozáson belül, de egyben a hozzájuk kapcsolódó társas jelentések között szükségszerűen fellépő feszültségeket is (Bailey 2012: 504). A bahtyini „nyelvi alkotótevékenység”, más szóval a beszélés inherens módon heteroglott, mivel mindig a saját és az idegen hangok közötti feszültségben létezik; azok a diszkurzusok, amelyekben részt veszünk, jelentős részben mások szavairól szólnak, azaz más hangján szólnak meg, akár súlyt adunk nekik, felerősítjük vagy rezonálunk rájuk, akár cáfoljuk, vitába szállunk velük, vagy éppen nevetségessé tesszük őket. Mások hangjának megidézésével saját magunkat pozicionáljuk a másokhoz való ideológiai viszonyulásokkal telített diszkurzusokban (Wortham 2001).

A fenti példánkban hallható hangok „ideológiai értelme és értékei” nem egyértelműek. Kérdés, hogy a tanár egyéni hangját halljuk-e, amikor azt mondja, hogy „ahogy én tudom”, azaz az éppen akkor beszélő egyénét vagy egy olyan társas hangot, amely a tanár foglalkozásához és „idegenségéhez” (jelen esetben erdélyi származásához) kapcsolódik. De mint a regisztrálás kapcsán említettem, az sem magától értetődő, hogy a megszólaló gyerek hangja kié. A tanár a *kalán* szóhoz azt az értékelést fűzi, hogy „ahogy ti tudjátok”, azaz feltételezi, hogy

a gyerek válasza az összes többi gyerek válasza is; egy olyan figuráé, akinek a hangjában feloldódik a megszólaló gyerek egyéni hangja. Ezáltal a tanár a válaszában megteremti a magyarul tudó helyi gyerek figuráját, miközben a korábbi kutatások szerint ma már nincsen olyan falu Moldvában, ahol a gyerekek az elsődleges nyelvi szocializációjuk során nem csak románul beszélnének, és intenzíven csökken körükben a magyar nyelv passzív ismerete is (Tánczos 2011; Heltai 2014).

Máskor a tanórai rutin nem teszi indokolttá a résztvevők számára, hogy az interakció nyelvi formáit metapragmatikai kommentárral kísérik, azaz arról szóló állításokkal, hogy a beszélés módja milyen implicit társas jelentést hordoz. A (2) példában, amely az előzőhöz hasonlóan erdélyi származású tanár órájáról származik, nincsen explicit utalás arra, hogy a résztvevők milyen módon viszonyulnak a feladatmegoldás során választott nyelvi jegyekhez. A feladat hiányos mondatok kiegészítése egy-egy szóval a tanár által kiosztott feladatlapon.

- (2) T = tanár, A és B = 10–11 év körüli gyerekek; a ... rövid szünetet jelöl
 T *Feladatokat csinálunk. Felírtátok címnek: Az ősz. Az első feladatot olvassa A [a gyerek neve].*
 [A feladatlapon ez áll: *Hideg _____ fúj.*]
 A *Hideg szél fúj.*
 T *Beírjuk. Hideg szél fúj. B [egy másik gyerek neve]!*
 B *A ... sárgulnak.*
 T *Mik sárgulnak ilyenkor?*
 B *A lapik. Levelek.*
 T *Igen. A levelek sárgulnak.*
 [A tanár a táblára ír: *LEVELEK*]

A feladat megoldása során a tipikus tanórai interakció triadikus szerveződése figyelhető meg; a tanári kérdést követően a diák választát tanári értékelés követi. Az értékelés során a tanár itt kétszer is a válasz megismétlésével erősíti meg az általa megfelelőnek tartott megoldást, de annak ellenére, hogy a feladat szorosan kapcsolódik az írásbeliséghez, és a gyerekek számára a *szél* írásmódjából nehézségek adódhatnak, csak a második esetben írja fel a válasz egyik elemét a táblára. Az (1)-ben említett példával ellentétben most a B beszélő válaszából csupán a tanári értékelés által és az írásbeli megjelenítés révén kiemelt *levelek*, de nem a *lapik* alak regisztrálódik, miközben a két nyelvi jegy között ezáltal fellépő hierarchikus viszonyt a tanár nem értelmezi, csak szemlélteti. E példánkhoz hasonlóan a metapragmatikai kommentár sokszor más interakciókban is csak korlátozottan jelenik meg, vagy éppen séggel hiányzik, ami esetenként visszavezethető a résztvevőknek arra a vélekedésére, hogy osztoznak a beszélésnek az adott interakciót is értelmező modelljeiben.

Számos más esetben azonban éppen ezekről a modellekről szólnak az állítások. A következő példában az egyik diák kezdeményezi, hogy erdélyi származású tanára explikálja a tanórán előkerülő regiszterek egymáshoz való viszonyát. Az órai foglalkozás témája itt is az étkezés, a gyerekek feladata, hogy a füzetükbe leírják a kedvenc ételüket, és hogy hogyan készítik el.

- (3) A = 10–11 év körüli diák, T = tanár
 A *Tanitto neni, cum se spune prăjiți cartofii?* [= hogy mondják annak, hogy megsüti a krumplit?]
 T *Szalmakrumpli.* [Leírja a gyerek füzetébe a szót.]
 A *Pityóka e* [= ugyanaz, mint a] *szalmakrumpli?*
 T *Igen.*

A gyerek kérdése a magyaróra kontextusában a román nyelvi elemek magyar fordítását kívánja meg. A kérdés nyelvi formája nem specifikálja, hogy kinek a hangját kívánja hallani a diák, és ennek megfelelően a választ a tanár egy anonim figura hangjaként adja meg, azaz ő sem mutat rá arra, hogy az étel megnevezése a saját hangján történik. A gyerek számára ez a hang nem egyeztethető össze saját nyelvi tapasztalataival, így rákérdez arra, hogy a feltehetőleg otthonról ismerős, azaz a szülei vagy nagyszülei hangjaként megidézett *pityóka* feleltethető-e meg a füzetébe leírt szónak. A tanár rövid válasza nem ad eligazítást arról, hogy milyen viszonyban állnak egymással az interakció során megidézett figurák (egyrészt egy anonim személy, akiről csak annyit tudunk, hogy magyarul beszél, másrészt a tanár, aki hangot ad az anomin figurának, és aki részben éppen ennek a személynek az anonimitásából nyeri autoritását, és harmad- vagy negyedrészt a gyerek és a környezetében élő magyarul beszélő személyek). Azt csak zárójelben említem meg, hogy a *szalmakrumpli* használata a standardot használó figura anonimitásának „leleplezésével” jár együtt a tanórát megfigyelő magyarországi kutató számára, aki az alakot Erdélyben széles körben használatos alakként ismeri fel. Ennek azonban az óra más résztvevői számára nincsen jelentősége.

Megjegyzendő, hogy azért gondolom a *pityóka* használatát az idősebb (felnőtt) beszélők figurájához kapcsolódónak, mert más esetekben a tanárok e figurára hivatkozva idézik meg a helyi tudás egyes elemeit. Ehhez lásd a következő idézetet, amely az (1)-ben már említett tanóráról származik:

- (4) T = tanár, B = 6–7 körüli gyerek
 T *Mi ez?*
 B *Ceainicu.* [= Kanna.]
 T *Ceainicu. De hogy mondják magyarul? Hogy mondja tátád?*
 B *Pe românește. Nu o spune.* [= Románul. Nem mondja úgy.]
 T *Kancsó. Én emlékszem, B* [a gyerek megszólítása], *hogy mondtad bu- mámád tavaly, anul trecut* [= előző évben], *mikor itt volt nálunk, hogy „adj egy kancsó vizet, vigyem ki a gyerekeknek”.*

Itt a tanár a magyar kifejezés autentikusságát az anya hangjának megidézésével teremti meg. Ez a hang ugyan egy egyénhez kapcsolódónak tűnik, de a tanár mégis társas hangként hivatkozik rá. Ennek jele, hogy a tanár a gyerek felmenőit, azaz a közösség idősebb tagjait említi: először a saját gyereke szerint az adott szót magyarul nem használó apát („tátád”), majd egy téves kezdéssel valamelyik nagyszülő (a *bu-* szókezdet lehetséges folytatása a *bunikád* ’nagyanyád’ vagy a *bunád* ’nagyapád’) alakját említi, mielőtt rátalál az idézendő magyar nyelvű megnyilatkozás

beszélőjére („mámád”). A tanár által feltett „hogyan mondják magyarul?” kérdés szubjektuma így a helyi felnőtt beszélő, még ha ebben a példában ez éppenséggel a megszólaló gyerek anyjának a tanár által megidézett hangján szólal is meg.

E példák arra mutattak rá, hogy hangok sokfélesége van jelen a tanórán, olyan heteroglott nyelvi ideológiákhoz kapcsolódóan, amelyek a beszélés különböző módjain keresztül magukkal hozzák az általuk megjelenített figurákhoz kapcsolódó ideológiai feszültségeket is. Köztük olyanokat, mint a fenti példák nyelvi ellenmondásai: a *kanalat* magyarul *kalámnak* nevező, de egymás közt mégis románul beszélő gyerekeké vagy a helyi felnőtteké, akik között van, aki a *kancsót* nem *kancsónak* nevezi. Ezek mellett nem elhanyagolható az a szempont, hogy a tanár egy anonim hangot idéz meg akkor, amikor minden metapragmatikai megjegyzés nélkül adja meg (2)-ben a helyi *lapik*, illetőleg (3)-ban a román alak általa helyénvalónak ítélt megfelelőjét. Ezzel saját magát olyan ideológiai térben pozicionálja, amelyben az ő feladata az egyetemes magyar nyelv oktatása. De az itt felhozott néhány példa elemzése arra kívánt rámutatni, hogy a tanórán emellett az anonim hang mellett számos más hang is megjelenik, amelyek között éppúgy ott van a tanár egyéni hangja („én felírom, ahogy én tudom”), mint ahogy a helyi felnőtteké és gyerekeké is.

Ezeknek a hangoknak az egyidejű megszólaltatása olyan ideológiai feszültségeket teremt a tanteremben, amelyeket nem mindig kísér metapragmatikai reflexió. Ha ilyesmi előfordul, azt az első és a negyedik részletben a tanár kezdeményezi, egyfajta javításként, amely a tanár nyelvi ideológiáit követve igyekszik „helyreállítani” a tanóra menetét (vö. Szabó 2012). Ezeknek a nyelvi ideológiáknak megfelelően a magyaróra olyan esemény, amelynek során a diákok magyar nyelvi tartalmakat sajátítanak el, részben a helyi közösségi gyakorlatnak megfelelően, részben szélesebb körben élő (a tanár által ismert) formában. De a metapragmatikai reflexiót nemcsak a tanár kezdeményezheti; a harmadik és a negyedik részletben egy-egy diák mutat rá példát. A (3)-ban és a (4)-ben megszólaló diák kapcsolatba hozza a tárgyalt lexémát a saját nyelvi tapasztalataival (ti. hogy a helyi idősebb beszélők egymás között *pityókának* nevezik a *krumplit*, illetve hogy a gyerek apja románul nevezi meg a *kancsót*). Mindkét kommentárban közös, hogy a diák számára a magyarórának mint eseménynek olyan ideológiai értelmezése rajzolódik ki belőle, amelyben a gyerekek mindennapi nyelvi tapasztalata áll a középpontban, még ha ezek a tapasztalatok román nyelvűek is (l. a „mi ez?” kérdésre adott „ceainicu” választ). E két megjegyzésen kívül a tanár egyéb metanyelvi kommentárjait a résztvevők nem értelmezik az idézett részletekben. De elemzésem arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanárok nyelvi ideológiái ugyanúgy áthatják azokat a társas vagy egyéni hangokat is, amelyekről nem szól metapragmatikai kommentár. Ezek a gyerekeknek vagy felnőtteknek tulajdonított hangok a tanár közreműködésével úgy szólalnak meg, hogy magyar nyelven beszélő figurákkal népesítik be a tantermet és a falut. És ennek kapcsán fontos felhívni arra a figyelmet, hogy hangok között feszülő ideológiai konfliktusok hatása nemcsak a konkrét interakciókban mutatkozhat meg, például a magyarórán többnyire román nyelvi erőforrásait mozgósító gyerekek stratégiáiban, hanem az oktatási program hosszú távú eredményességében is, azaz a magyar nyelv moldvai revitalizációjában.

6. Összefoglalás

Keveset tudunk arról, hogy mi történik az osztályteremben a nyelvi interakciók során, de amit tudunk, azt is leginkább a nyelvváltozatokról szóló monoglott nyelvi ideológiák szűrőjén keresztül látjuk. Márpedig a tanórán nem a standard és a nyelvjárás, hanem a tanár és a diákok a főszereplők. Közülük ki-ki olyan hangon szólal meg, amely magában hordozza saját pozícióját, tapasztalatait és intencióit, továbbá a másokkal szemben vagy másokról kialakított pozícióját, tapasztalatait és intencióit is. Ezzel együtt pedig a mindezekben rejlő ideológiai viszonyulásokat. Nem csoda, hogy a hangok feszültségei áthatják a tanórát, és akár megfogalmazódnak, akár nem, de hozzájárulnak a tanári munka sikeréhez, ezen keresztül pedig a moldvai nyelvi revitalizáció eredményességéhez. Ha nem azt a kérdést vetjük fel, hogy milyen nyelven beszéljenek az oktatási programban tanuló moldvai diákok, hanem arra fordítjuk a figyelmünket, hogy mi történik a tanórán és azon kívül a gyerekek nyelvi tevékenysége, azaz beszélése során, valamint közvetlen nyelvi környezetükben, akkor éppen ez a perspektíva-váltás segíthet el a helyi folyamatok jobb megértéséhez. Ezzel nem újabb feszültségeket viszünk be a lokális folyamatokba, de a beszélés heteroglossziájából adódóan már szükség-szerűen meglévők felismerésére és kezelésére lehetünk képesek. És ennél többre egy nyelvi revitalizációs program nem vállalkozhat.

Elemzésem arra mutatott rá, hogy a bahtyini heteroglosszia és hang koncepciói hasznos eszközzé válhatnak a kisebbségi nyelvi oktatáshoz kapcsolódó dilemmák újraértelmezésében. Rámutathatnak arra, hogy a tantermi interakciók elválaszthatatlanok azoktól a megelőző nyelvi tapasztalatoktól, amelyek által nyelvi formák és társas jelentések kapcsolata létrejön, és amelyek átalakítására az oktatás csak akkor tehet kísérletet, ha számol az ezekben a kapcsolatokban jelen lévő feszültségekkel. És mindez nem csupán az iskola világára igaz, de azokra az iskola tágabb környezetét behálózó komplex viszonyokra is, amelyeket a nyelvpolitika és a nyelvi revitalizáció aktorai ugyancsak befolyásolni kívánnak. Az elemzéshez itt felhasznált elméleti megközelítés jelentősége abban mutatkozik meg, hogy hozzájárul az egynyelvűségi szemléletet követve egymástól elkülönített nyelvek közötti választások dilemmáinak olyan átértelmezéséhez, amelynek a középpontjában immár nem a nyelvek vagy nyelvjárások, hanem a beszélők állnak.

SZAKIRODALOM

- Agha, Asif 2005. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1): 38–59.
- Agha, Asif 2007. *Language and social relations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1976. *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1986. *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Gondolat, Budapest.
- Bakhtin, Mikhail [= Bahtyin, Mihail M.] 1981. *The Dialogic Imagination* (Ed. by Michael Holquist). University of Texas Press, Austin.
- Bailey, Benjamin 2012. Heteroglossia. In: Martin-Jones, Marilyn – Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.): *The Routledge handbook of multilingualism*. Routledge, London, 499–507.

- Baker, Colin 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd ed. Multilingual Matters, Clevedon.
- Beal, Joan C. – Paul Cooper 2015. The enregisterment of Northern English. In: Hickey, Raymond (ed.): *Researching Northern English*. Benjamins, Amsterdam, 27–50.
- Bodó Csanád 2014. Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv* 110: 266–84.
- Bodó Csanád 2016. *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Institutul Pentru Științificarea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca.
- Bodó, Csanád – Noémi Fazakas 2018. Enregistering authenticity in language revitalisation. *Journal of Sociolinguistics* 22: 570–94.
- Bratt-Paulston, Christina – Kai Heidemann 2006. Language policies and the education of linguistic minorities. In: Ricento, Thomas (ed.): *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwell, Oxford, 292–310.
- Cooper, Paul 2019. The enregisterment of “Barnsley” dialect: Vowel fronting and being ‘broad’ in Yorkshire dialects. *Language & Communication* 64: 68–80.
- Deumert Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – Reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29: 243–64.
- Dong, Jie 2010. The enregisterment of Putonghua in practice. *Language & Communication* 30: 265–75.
- Fishman, Joshua (ed.) 2001. *Can threatened languages be saved? “Reversing language shift” revisited*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Gal, Susan. 2006/2018. Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology* 14(2): 163–81. (Magyarul: A standard nyelv ellentmondásai Európában: Gyakorlatok és nyilvánosság. In: Uő: *A nyelv politikája: Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 55–78.)
- García, Ofélia 2014. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: Rubdy, Rani – Lubna Alsagoff (eds.): *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity*. Multilingual Matters, Bristol. 100–118.
- Heller, Monica 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. 2nd ed. Continuum, London.
- Heltai János Imre 2014. *Nyelvcseré és a nyelvi tervezés lehetőségei Moldvában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Heltai János Imre 2016a. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140: 407–27.
- Heltai János Imre 2016b. „Csángós beszéd” és „tisztá magyar”. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* 60: 21–36.
- Hornberger, Nancy H. – Kendall A. King 1996. Language revitalization in the Andes: Can the schools reverse language shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17: 427–41.
- Johnstone, Barbara – Jennifer Andrus – Andrew Danielson. 2006. Mobility, indexicality, and the enregisterment of “Pittsburghese.” *Journal of English Linguistics* 34: 77–104.
- Keane, Webb 2000. Voice. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1–2): 271–73.
- Kontra Miklós 2006. Nyelvi emberi jogi polémiák. In: Benő Attila – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok*. Anyanyelvőrök Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár, 9–29.
- Laihonon, Petteri 2018. A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program kutatása és támogatása vizuális módszerekkel. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség, I. kötet. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Humántudományok Tanszéke, Sepsiszentgyörgy, 15–27.
- Lajos Veronika 2012. Alkalmazott antropológia a moldvai csángóknál? *Erdélyi Múzeum* 74(4): 176–93.
- Lajos, Veronika 2015. Teaching and participant observation: Interconnections of culture and language in an Eastern-European local society. In: Kovács Magdolna – Petteri Laihonon – Hanna Snellman (eds.): *Culture, language and globalization among the Moldavian Csángós today*. University of Helsinki, Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies, Helsinki, 85–110.

- Lane, Pia – James Costa – Haley De Korne (eds.) 2018. *Standardizing minority languages: Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery*. Routledge, London.
- Makoni, Sifree B. – Alastair Pennycook 2007. Disinventing and reconstituting languages. In: Makoni, Sifree B. – Alastair Pennycook (eds.): *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1–31.
- May, Stephen 2006. Language policy and minority rights. In: Ricento, Thomas (ed.): *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwell, Oxford, 255–72.
- May, Stephen 2017. What the research tell us? In: García, Ofelia – Lin, Angel – May, Stephen (eds.): *Bilingual and Multilingual Education*. 3rd ed. Springer, New York, 81–100.
- Peti Lehel 2015. Etnicitás, nyelvhasználat és migráció egy moldvai csángó településen. In: Jakab Albert Zsolt – Kinda István (szerk.): *Aranykapu: Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére*. Kri-za János Néprajzi Társaság, Cluj-Napoca – Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre, 971–92.
- Sallabank, Julia 2013. *Endangered languages: Attitudes, identities and policies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2012. Linguistic human rights. In: Solan, Larry – Tiersma, Peter (eds.): *Oxford handbook on language and law*. Oxford University Press, Oxford, 235–47.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Pozsony.
- Tánczos Vilmos 2011. *Madárrnyelven. A moldvai csángók nyelvéről*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- Wortham, Stanton (2001) Ventriloquating Shakespeare: Ethical positioning in classroom literature discussions. *Working Papers in Educational Linguistics* 17(1–2): 47–64.

Bodó Csanád

habilitált egyetemi docens
ELTE BTK

SUMMARY

Bodó, Csanád

In whose voice?

Sociolinguistic dilemmas of minority education

Educational language choice is an issue of minority education that has been repeatedly identified and discussed, and the Moldavian Csángó Hungarian Educational Programme is no exception. Its actors have been confronted by the enduring dilemma of choosing between “Standard” Hungarian and the “Csángó” dialect. As usual, however, the ideology behind the language choice and the practice of it are divergent. Based on an ethnographic study of teaching Hungarian in Moldavia, this paper proposes the reinterpretation of the debate on the ideal choice between languages (majority or minority ones, standards or dialects) in such a way that its starting point is what linguistic-discursive resources are actually used by the participants of classroom interactions. The analysis revolves around the Bakhtinian concept of heteroglossia, particularly that of “voices”, that also bears on the ideological tensions within classroom interactions between teachers and students. Drawing on the concept of heteroglossia, it is shown that the linguistic ideologies of minority education can be better understood by the multiplicity of voices than by the choice between languages.

Keywords: language education, minority language, Hungarian in Moldavia, heteroglossia, voice, classroom interaction, monoglot language ideologies